



Dirección de Postgrado
Facultad de Educación
Magíster en Gestión Escolar



Ministerio de Educación
Plan de Formación
Directores de Excelencia

FORTALECIMIENTO DEL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE EN EL AULA, EN LA ESCUELA ESPECIAL LOS CANELOS DE ANGOL

Actividad Formativa Equivalente presentada para optar al grado
de Magíster en Gestión Escolar.

Realizado por

ODETTE MARITZA RIVERA GALLEGUILLOS

Profesora tutora

VANESSA HAYDEE VALDEBENITO ZAMBRANO

Temuco – 2015



Dirección de Postgrado
Facultad de Educación
Magíster en Gestión Escolar



Ministerio de Educación
Plan de Formación
Directores de Excelencia

FORTALECIMIENTO DEL PROCESO DE ACOMPañAMIENTO DOCENTE EN LA ESCUELA ESPECIAL LOS CANELOS DE ANGOL

Actividad Formativa Equivalente presentada para optar al grado
de Magíster en Gestión Escolar.

Realizado por

ODETTE MARITZA RIVERA GALLEGUILLOS

Profesora tutora

VANESSA HAYDEE VALDEBENITO ZAMBRANO

Temuco – 2015

DEDICATORIA

*Lo que logre de pie, lo agradezco de rodillas
Lo que no consiga hablando, lo hare rezando.
Lo que tú no puedes hacer, deja que Dios lo haga por ti.*

*El éxito solo lo logramos, gracias a tres actos...
...Uno por Dios, por permitirme acceder a esta beca.
Dos por perseverancia
Tres disciplina.*

Infinitamente a los que no están físicamente, pero si en mi corazón.

AGRADECIMIENTOS

*A **Dios** por darme salud y fuerza para enfrentar este proceso con una gran familia.*

A la Dra. Vanessa Valdebenito por su paciencia, consejos y sabiduría.

A la Familia Regla-Erices por acogerme, hacerme sentir como en mi casa y animarme en los momentos de estrés... gracias Vale.

A mi Madre que me enseñó y me sigue fomentando el tener sueños y me ha permitido ser mejor persona cada día.

A mis hermanos, hermanas y sobrinos que me alientan a seguir superándome.

A mis amigos y compañeros por los conocimientos y tiempos compartidos.

*A **mis niñas Almendrita y Pacita**, mis tesoros que me regalaron de su tiempo, comprensión, y mucha ayuda para cumplir este sueño.*

*Y el más importante **a mi esposo** que en su infinito amor, generosidad comprensión y apoyo me da la fuerza para seguir realizándome como profesional...Te Amo.*

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | Págs. |
|---|-----------|
| Resumen..... | 1 |
| 1.Introducción..... | 2 |
| 1.1. Antecedentes de la problemática..... | 2 |
| 2.Justificación del problema..... | 5 |
| 3. Objetivos del estudio..... | 8 |
| 3.1. Objetivo general..... | 8 |
| 3.2. Objetivos específicos..... | 8 |
| 4.Marco teórico..... | 9 |
| 4.1. Antecedentes históricos..... | 9 |
| 4.2. Nuevas políticas de Educación Especial..... | 15 |
| 4.3. Enfoque curricular en la Escuela Especial..... | 16 |
| 4.4. Liderazgo en la Escuela Especial..... | 17 |
| 5.Marco metodológico..... | 21 |
| 5.1. Diseño de la investigación..... | 21 |
| 5.2. Participantes..... | 22 |
| 5.3. Instrumentos o técnicas de recogida de datos..... | 22 |
| 5.4. Procedimientos de la investigación..... | 25 |
| 5.5. Procedimiento de Análisis y triangulación..... | 26 |
| 6.Resultados..... | 28 |
| 6.1. Diagnóstico en torno a las cifras periodo 2012-2014..... | 28 |

| | |
|--|-----------|
| 6.2. Percepciones de los docentes..... | 30 |
| 7. Planteamiento de la mejora..... | 40 |
| 8. Triangulación de resultados..... | 43 |
| 9. Conclusiones..... | 45 |
| 10. Referencias bibliográficas..... | 47 |
| 11. Anexos..... | 52 |

ANEXOS

| | |
|--|----|
| Anexo A: Pauta Acompañamiento Docente..... | 52 |
| Anexo B: Validación de expertos cuestionario de apreciación docente..... | 55 |
| Anexo C: Cuestionario de apreciación docente..... | 59 |

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1: Conocimiento e información respecto al acompañamiento..... | 33 |
| Tabla 2: Resultados subdimensión metodología y planificación..... | 37 |
| Tabla 3: Resultados subdimensión interacción y ambiente..... | 39 |

FIGURAS:

| | |
|---|----|
| Figura 1: Resultados acompañamiento docente periodo 2012-2014..... | 28 |
| Figura 2: Red conceptual sobre cuestionario de apreciación docente..... | 31 |

RESUMEN

El presente trabajo es una investigación realizada en la Escuela Especial los Canelos de Angol. La característica de esta actividad formativa equivalente es que permite optar al grado de Magister en Gestión Escolar en la Universidad Católica de Temuco. Al respecto cabe señalar que el trabajo es de carácter descriptivo, con un enfoque cualitativo, el cual se intenta sistematizar a través de este documento.

Este estudio se realizó con un análisis documental del proceso de acompañamiento al aula durante los años 2012 – 2014, conto con la participación de la totalidad (9) docentes de los que conforman la unidad educativa objeto de este estudio, a quienes se les aplicó un cuestionario de apreciación que consta de dos dimensiones, conocimiento del acompañamiento y percepción del mismo, además este considera una subdimensión con planificación, metodología interacción y ambiente. A través de una investigación de corte cualitativo que pretendió observar la realidad desde describir, comprender y analizar el proceso de acompañamiento en una Escuela Especial. Para esto, se centra en el paradigma interpretativo.

Finalmente y a partir de ello se realiza un análisis de los resultados, luego las conclusiones y se plantea un plan de mejora en relación a las dimensiones debilitadas, con el fin de lograr mejores prácticas pedagógicas, lo que se traduce en alcanzar mejoras en aprendizajes para los niños (as) y jóvenes de este centro educativo.

1.INTRODUCCIÓN

1.1. Antecedentes de la problemática

En esta investigación se aborda el tema del acompañamiento docente al Interior del Centro Educativo de la Fundación Coanil. En la institución analizada este acompañamiento es una forma de evaluar el desempeño docente, siendo el centro, la formación de los profesores lo que ocurre en el aula, es decir sus prácticas pedagógicas, y como ellas impactan el aprendizaje de los alumnos (as). De ahí la relevancia de acompañar sistemáticamente las prácticas docentes, en esta lógica el acompañamiento docente responde a uno de los desafíos del sistema educativo actual (Raczynsky y Muñoz, 2005)

La escuela especial los Canelos particular (subvencionada), perteneciente a la Fundación Coanil, es la única de esta modalidad en la comuna de Angol. Fundación Coanil crea en el año 1987, el Centro de Estimulación Temprano “Los Canelos” para atender a un grupo de niños (as) que presentaban multidéficit y vivían en condiciones de deprivación sociocultural y pobreza.

Además de realizar acciones preventivas en la comuna, derivadas de la falta de establecimientos que dieran atención oportuna y eficaz a niños (as) que presentaban discapacidad intelectual. En el año 1990 pasa a ser ESCUELA ESPECIAL DE RETARDO MENTAL “LOS CANELOS” atendiendo a los niveles pre básico y básico ampliando la cobertura y cantidad de alumnos (as). Esta condición le permite percibir subvención y postular a proyectos del Mineduc.

En la actualidad cuenta con una matrícula de 80 alumnos/as distribuidos en niveles pre-básico, básico, laboral y retos múltiples, cuyas edades fluctúan entre los 04 años y los 26 años, siendo un 11.85% estudiantes con dificultad motora, sensorial y mental severa; un 31.6% estudiantes con dificultad mental moderada, y discapacidad motora y un 56.55% estudiantes con TDAH, Síndrome de Down y otras patologías algunas sin diagnóstico claro.

Cuenta con 9 docentes, 2 directivos (Director y Unidad Técnico Pedagógica) quienes conforman la planta docente, además de un equipo multiprofesional completo (psicólogo, kinesiólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional y asistente social) y 8 asistentes de la educación que apoyan el trabajo en aula, más un asistente administrativo y asistente de servicios menores.

Los alumnos (as), en su mayoría provienen de familias disfuncionales; algunos están en situación de abandono, otros han sufrido violencia intrafamiliar y carencias afectivas. La situación económica de la gran mayoría se distribuye 2% a un nivel socio económico alto, 3% a un nivel socio económico medio, y un 95% de ellos pertenece a un nivel socioeconómico bajo. De estas familias, un 75% son monoparentales (una de ellas es solo liderada por el padre y las demás son dirigidas por las madres), un 14% son familias nucleares y un 1% son familias sustitutas o extendidas. El nivel educacional de las familias del Centro Educativo muy pocos padres y/o apoderados poseen estudios superiores y son profesionales que se desempeñan como funcionarios públicos o privados que cuentan con los recursos suficientes para la educación de sus hijos, la media porcentual se encuentra entre séptimo básico y primero medio, sin dejar de mencionar que algunos padres y/o apoderados son analfabetos y/o poseen Discapacidad Intelectual.

La Fundación Coanil implementó a nivel nacional un plan para mejorar las prácticas pedagógicas que tuvo por objetivo proporcionar aprendizajes de calidad, significativos y necesarios para cada Docente. Planteando para el área de la educación, la necesidad de mejorar la calidad de la atención que brinda, creando condiciones que permitan a todos los estudiantes, el desarrollo máximo de sus potencialidades. La calidad de atención se centrará fundamentalmente en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas e incorporación del curriculum común a todas las escuelas y las adaptaciones curriculares necesarias para cada estudiante.

Comprendiendo la educación desde una perspectiva integral, es decir, considerando dos dimensiones en la formación de los sujetos con discapacidad intelectual, una social y la otra individual. A partir de estas dos dimensiones que Fundación Coanil adhiere para la consecución de su misión, un plan de buenas prácticas pedagógicas, el cual surge como consecuencia de la formulación del plan estratégico (2013-2016)

Es así como la Fundación Coanil operacionaliza el plan de buenas prácticas pedagógicas a través del acompañamiento docente al aula, que realizan los miembros del equipo directivo (Director - Unidad Técnica Pedagógica), donde queda de manifiesto que en el documento de informe de indicadores claves de gestión para las buenas practicas pedagógicas, las dimensiones que componen y que son evaluadas en el acompañamiento al aula, no en todo los casos presentan una evolución a pesar de las orientación y trabajo con el equipo directivo.

Es preocupante y se destaca como una situación problemática este punto debido a los esfuerzo que ha hecho la organización educativa que para apoyar el trabajo docente con la implementación del acompañamiento al aula desde el año 2012. El bajo impacto que han tenido estas acciones repercuten en el estancamiento de las metodologías, estrategias, utilización de recursos y otros elementos relacionados con el quehacer pedagógico del docente diferencial. A continuación se presentaran los antecedentes que fundamenten la problemática de estudio y que repercuten en quehacer pedagógico y en los aprendizajes de los alumnos (as).

2. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

El acompañamiento pedagógico nace en 2012 en la fundación Coanil principalmente para Contribuir con el fortalecimiento de las competencias pedagógicas de los docentes y mejorar en forma continua el proceso de enseñanza – aprendizaje mediante este proceso, en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor para los estudiantes, el cual será realizado en cada unidad educativa por el equipo directivo. La pauta de acompañamiento utilizada, principalmente por el equipo directivo está dividida en 4 ejes: planificación, metodología, interacción y ambiente.

Planificación, siendo su propósito guiar el quehacer docente a través del cuestionamiento: ¿para qué?, ¿cómo? Y ¿con qué?, contemplando los aprendizajes esperados, objetivo de la clase, actividades pertinentes y funcionales, con acciones que vayan de lo concreto a lo abstracto en concordancia con la edad cronológica de los estudiantes, con una evaluación permanente durante los momentos de la clase.

En cuanto al ámbito de **Metodología** utilizada en la clase, por parte del docente, éste debe tener un rol de mediador del aprendizaje, utilizando el error como fuente de aprendizaje, relacionado los conocimientos nuevos con lo que ya cuenta el estudiante y además que sea capaz de generalizarlos a otros contextos. En razón a lo anterior, el docente debe realizar las siguientes acciones: explicitar el objetivo de la clase, practicar la metodología del error, utilizar preguntas abiertas y divergentes, incluir material concreto y de multimedia contextualizado a la realidad del estudiante, transferir los aprendizajes a la vida diaria, dar tiempo para pensar, reflexionar y explicitar la habilidad que se pone en funcionamiento frente a la tarea.

En el ámbito de generar un **Ambiente** propicio para el aprendizaje, se considera para un docente competente, que haga un buen uso del tiempo, que maneje estrategias para el manejo conductual basado en el respeto, que genere un clima positivo, armónico, seguro, estimulante y que organice adecuadamente la sala conforme a la actividad planificada (grupos, parejas, individual); y por último, que utilice materiales pertinentes a la actividad y tipo de alumnos (as). En este ámbito de **Interacción** se destaca un docente que sea modelo de formación, que posea un lenguaje verbal acorde a las características etarias de los alumnos (as) y que fomente instancias para que participen la totalidad de los estudiantes, los incentive a la autonomía y les brinde la posibilidad de ejercer roles.

El proceso de acompañamiento al aula nació al interior de la Fundación Coanil, en su constante búsqueda por brindar atención de calidad, a estudiantes con necesidades educativas especiales y / o múltiples, se plantea el desafío de proponer un proceso de buenas prácticas pedagógicas para orientar y reflexionar acerca del quehacer educativo que surge en las unidades educativas de todo el país. En la Escuela Especial los Canelos de Angol se comenzó aplicar este proceso de acompañamiento al aula el año 2012 a la fecha, en cuyos resultados no se evidencian grandes avances, adecuaciones visibles y concretas en las practicas pedagógicas, a raíz de lo anterior es necesario profundizar en dicho proceso para así levantar una propuesta de mejora y con ello optimizar la práctica docente, por lo cual el proceso de acompañamiento docente responde a uno de los desafíos del sistema educativo del siglo XXI (Racynski y Muñoz 2005), que no es otro de mejorar la calidad, equidad y gestión del centro educativo.

El acompañamiento docente incorpora como conceptos base el cambio e innovación educativa que se debe gestar en la escuela. Supervisar el aula en el centro educativo, es una tarea fundamental, para tener una mirada globalizada de cómo marcha esta, y de este modo, poder buscar soluciones a los posibles

problemáticas y/o deficiencias que puedan existir, para luego introducir cambios y transformaciones a fin de mejorar la calidad de la educación, utilizando si es necesario otras estrategias de enseñanzas y aprendizaje (Berroteran y Chávez, 2011). Por lo cual, podemos concluir que, el acompañamiento es un proceso complejo que necesita del compromiso de todos los involucrados, directivos, acompañante y docentes del centro educativo.

La principal función de una escuela especial, es brindar aprendizajes permanentes, significativos y atención de calidad a estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes y/o múltiples, (Mineduc 2005). Al aseverar esta posición, se entiende que la escuela se debe centrar en una constante evaluación de sus prácticas pedagógicas para responder adecuadamente y satisfacer las necesidades de sus educandos. Se espera la incorporación del curriculum común, creando las adaptaciones curriculares necesarias para que cada estudiante logre con eficiencia los objetivos formativos previstos a desarrollar, sus capacidades lingüísticas, sensoriales, intelectuales y neuromotoras con fin de facilitar la participación de los estudiantes en el ámbito escolar, familiar, laboral y social, brindando los apoyos necesarios para adquirir mayor independencia y autonomía, mejorando su calidad de vida y de su familia, (American Association Mental Retardation, 2002).

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Objetivo General:

Conocer los resultados del proceso de acompañamiento al aula realizado por el equipo directivo de la Escuela Especial Los Canelos en los últimos años, para diseñar un plan de trabajo que refuerce aquellas dimensiones debilitadas en las prácticas docentes.

Objetivos Específicos:

1. Levantar un diagnóstico en torno a las cifras arrojadas por el proceso de acompañamiento realizado por el equipo directivo durante el periodo 2012-2014 en la Escuela Especial Los Canelos.
2. Indagar en las percepciones de los docentes acerca del proceso de acompañamiento de aula realizado por el equipo directivo de la Escuela Los Canelos.
3. Diseñar un plan de mejora que permita fortalecer aquellas dimensiones debilitadas del acompañamiento de docente, para repercutir en la mejora de la práctica pedagógica en el aula de educación especial.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Antecedentes históricos de la Educación Especial en Chile

La educación Especial, es la disciplina de la educación que por tradición se ha hecho cargo de la población escolar con discapacidad o dificultades más severas de aprendizaje. Además se puede definir como una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, otorgando un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas, con el propósito de asegurar de acuerdo a la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas o no a una discapacidad, asegurando el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades, para todos los educandos (Ley General de Educación y Ley 20.422).

La Educación Especial en nuestro país tiene una larga historia, sus inicios estuvieron estrechamente vinculados con las ciencias de la medicina y la psicología, disciplinas que condicionaron su desarrollo y evolución desde una concepción fundamentalmente orgánica e inherente al individuo; por lo tanto a este se denominará como enfoque bio-médico. De la misma forma Garanto (1984), señala que “la Educación Especial puede definirse como la atención educativa específica que se presta a todos aquellos sujetos que, debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, son considerados como sujetos ‘excepcionales’, bien en una esfera concreta de su persona” (citado por Palacio y Gutiez 1984, p.22). También podría ser considerada como una disciplina en vías de desarrollo, que progresivamente va generando un cuerpo teórico de conocimientos, un ámbito de investigación, y un campo práctico de intervención propio. Estaríamos pues ante una ciencia multidisciplinar, resultado de la intersección de varias disciplinas, en la que el

hilo conductor que unifica a todas ellas es la educación del alumno (Sánchez, 2001).

La evolución de este proceso de la educación especial se ha caracterizado por ir abandonando el enfoque médico o rehabilitador (Enfoque bio-médico), para ubicarse más bien en un marco predominantemente educativo, que no sólo permite mejorar las condiciones del proceso de enseñanza aprendizaje de la población que presenta necesidades educativas especiales, sino de la diversidad de estudiantes que forman parte del sistema escolar.

Desde sus inicios la Educación Especial o Diferencial se ha hecho cargo del cómo aprenden las personas que presentan características diversas y de los apoyos específicos. Esta tarea la realiza hasta el día de hoy, complementando sus acciones con las de otros profesionales afines al área, principalmente del ámbito médico y psicológico, dependiendo de la discapacidad que presenta el o la estudiante (Bravo, 2009). Sin embargo, a pesar de estos avances, la Educación Especial seguía siendo percibida como un subsistema prácticamente desconectado de la educación regular. La consecuencia social del principio de normalización, es la integración social de las personas con discapacidad, incluida la integración escolar, que en nuestro país viene hacer su mayor impacto a fines de la década de los 90. Sin embargo, ya en los años 80 se comienzan a dar los primeros pasos en esta dirección. Normalización según (Wolfensberger citado en Jiménez, 1999), se define como la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos y métodos) para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio.

El surgimiento del principio de integración en el discurso educativo impactó profundamente a la Educación Especial, al igual que la aparición y consolidación del concepto de necesidades educativas especiales, el cual

aparece por primera vez en el informe Warnock en 1978, en el cual se plantea que los fines de la educación son los mismos para todos los niños, niñas y jóvenes cuales quiera sean sus problemas y que por lo tanto, la educación debe asegurar un continuo de recursos para dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de todos los alumnos (as) de tal manera que éstos puedan alcanzar los fines de la educación de calidad y equidad. El principio de normalización, se traducen en el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación y el principio de integración se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada.

La situación actual de la Educación Especial (1990-2003), y a comienzo de los años 90 en Chile, se inicia con el proceso de Reforma Educacional con el propósito de lograr una mayor equidad y calidad en la educación, se compromete a realizar diversas acciones con el fin de modernizar el sistema educacional y garantizar acciones educativas de calidad que contribuyan a la integración social de todos y cada uno de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país. Monereo (1985), destaca el carácter activo, unificador e interdependiente del principio de integración, considerándolo como proceso que supone no sólo la unión o adición de elementos de un todo a integrar, sino también y esencialmente la relación de interdependencia que se establece entre los mismos sobre una base de igualdad.

La integración escolar implica una nueva forma de concebir los procesos educativos, de abordar las diferencias individuales de los alumnos (as) y de utilizar los recursos humanos, materiales y técnicos que puedan existir tanto en el establecimiento educacional como en su entorno. En la década de los 90, la integración ha sido asumida por una gran cantidad de países del mundo, producto de una serie de eventos internacionales entre los cuales se destacan en el año 2000 en Dakar (Senegal) donde se celebró el Foro consultivo

Internacional sobre Educación para Todos y se enfatizan compromisos a nivel nacional e internacional a través de políticas específicas de educación inclusiva que permitan avanzar a una educación para todas las personas.

Las visiones que consideran la Educación General y la Educación Especial como realidades separadas comenzaron a confluir, entendiendo que esta última debe ponerse al servicio del logro de los fines que se plantea la educación para todos. En educación, esto significó un nuevo cambio en la forma de concebir la enseñanza de las niñas y niños con discapacidad, caracterizado por ir abandonando el enfoque rehabilitador para centrarse más bien en un marco principalmente educativo, promovido por la Conferencia Mundial de Salamanca en 1994.

En este contexto internacional la Educación Especial en Chile comienza a vivir una etapa de transición desde un modelo educativo integracionista hacia uno más inclusivo, buscando en sus políticas públicas, afiliar la educación regular y la educación especial. En la celebración de la Conferencia mundial sobre educación para todos en 1990 (Jomtien-Tailandia), se solicita a la comunidad internacional que “respalde la filosofía de una escuela para todos y todas, es decir, que se apueste por una educación inclusiva que incluya a todo el mundo celebrando las diferencias” (Leire, Fernández y Goicoechea, 2010; p.1).

Más tarde, en el año 1994 se promulga la Ley sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, N° 19.284. Esta ley viene a fortalecer la Política de Integración Escolar, que estaba vigente desde 1990 a través del Decreto 490/90 (modificado por el Decreto N°1 en 1998). Estas normativas impulsan en los años venideros, la incorporación de alumnos (as) con discapacidad en las escuelas básicas y liceos a través de la estrategia de Proyecto, de Integración, posibilitando así el acceso de estos alumnos (as) al currículo de la educación regular, con los apoyos especiales adicionales necesarios para que progresen en el plan de estudio común.

La Conferencia Internacional de Educación (CIE) celebrado en Ginebra (Suiza) en el 2008, es otro hito de relevancia internacional referido a la educación inclusiva, en esta conferencia se hace un llamado a los estados miembros a establecer políticas para desarrollar la educación para todos y construir sociedades más inclusivas.

En nuestro continente las reuniones de Ministros de Educación en Cochabamba en 2001, han reafirmado la necesidad de valorar la diversidad, y considerar en los procesos pedagógicos las diferencias individuales que presenten los alumnos (as), incluidas aquellas asociadas a discapacidad, con el fin de favorecer mejores aprendizajes y el avance hacia una escuela regular más inclusiva. Asimismo, recomiendan el desarrollo de escuelas integradoras, ya que estas favorecen la igualdad de oportunidades, proporcionan una educación más personalizada, fomentan la solidaridad y cooperación entre los alumnos (as) y mejoran la calidad de la enseñanza de todo el sistema educativo.

Desde esta perspectiva, la política de la integración escolar del Ministerio de Educación en Chile, responde al derecho a la educación, a la participación y a la no discriminación que tienen todos los niños, niñas y jóvenes del país. Se basa en una serie de acuerdos internacionales firmados y ratificados por la Ley N° 19.284 y su reglamento de educación Decreto Supremo 01/98.

A pesar de todos los esfuerzos y políticas de inclusión desarrolladas a nivel internacional frente al tema de educación para todos, aún queda una tarea pendiente referida a los principios de equidad y calidad de la educación para aquellos que presentan NEE, Tal como señala Ferrari, Machado y Ergas (2001), esta realidad se convierte en un desafío que lleva a remirar la educación desde la perspectiva de los derechos. En este sentido las reformas educacionales propician un cambio profundo en las relaciones cotidianas entre diferentes actores del mundo escolar y prácticas pedagógicas, que implica, incorporación

de objetivos transversales, que aluden a la formación valórica, práctica de solidaridad y cooperación.

El desafío que plantea la Educación Inclusiva, a la sociedad en general y a la escuela en particular, es el respeto a la diversidad, la valoración positiva de la diferencia y la consideración de las mismas, para dar respuesta a los requerimientos propios de los procesos de aprendizaje de todos y cada uno. En dicho proceso cualquier profesor ha de ser responsable de crear ambientes y situaciones para el aprendizaje de carácter inclusivo para todos sus estudiantes (Guajardo, 2010).

Respecto a la inclusión educativa, la propuestas de Skrtic, Sailor y otros (citado en Grau,1998) consiste en que la escuela inclusiva debe dar la oportunidad al trabajo colaborativo entre padres, alumnos (as) y profesores especiales y generales, así como satisfacer las necesidades educativas de todos sus miembros en entornos comunes y dinámicos, por lo cual se puede definir el trabajo colaborativo como una estrategia curricular para responder a la diversidad en el aula, en la cual se forman equipos de trabajo integrados por diversos profesionales, distinta al modelo de consulta, que colaboran en torno a una meta común en la planificación, implementación y evaluación de los aprendizajes y apoyos de los estudiantes. Antúnez (1999) explica el trabajo colaborativo enfatizando la conjunción de acciones para el logro de objetivos comunes; la acción de obrar conjuntamente con otro u otros con el propósito de alcanzar un mismo fin. La acción de colaborar puede desarrollarse entre estamentos: profesorado, alumnado, padres y madres; entre servicios: inspección, servicios psicopedagógicos de apoyo a los centros educativos, etc. En nuestro caso, la colaboración entre docentes, es un modo de trabajar de dos o más personas, compartiendo recursos, para alcanzar unos propósitos específicos durante un período de tiempo determinado. (p. 95), lo que implica un trabajo en conjunto, un liderazgo compartido y trabajar en conjunto por metas comunes.

El Mineduc (2009) considera el trabajo colaborativo como una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan NEE.

4.2. Nuevas políticas de Educación Especial en Chile para el Siglo XXI

La Implementación del Decreto Supremo N° 170/2009 es el proceso a través del cual se dará cumplimiento a lo dispuesto en la Ley 20.201/2007 respecto de la evaluación diagnóstica integral de aquellos estudiantes que presentan NEE de carácter transitoria, o permanente que reúnan las condiciones para participar en un Programa PIE o de Escuela Especial de carácter transitorio o permanente, respecto de la evaluación diagnóstica integral de los estudiantes con NEE para avanzar a un enfoque de educación más inclusiva que se sustenta en la valoración de las diferencias individuales y en el respeto por la diversidad, para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación de todos los estudiantes (Mineduc, 2009).

El Mineduc (2009), en la unidad de Educación Especial dispuso un documento denominado “Orientaciones técnicas para la evaluación diagnóstica de estudiantes que presentan NEE asociadas a discapacidad intelectual” que describe un conjunto de aspectos relacionados con la conducta adaptativa, entre los cuales se cuentan sugerencias de instrumentos, especificación de edades sobre las cuales aplicar evaluaciones, la operatización de las limitaciones en la conducta adaptativa que debe presentar una persona para ser diagnosticada con discapacidad intelectual, entre otros, concordantemente con la definición ofrecida por la AAMR (American Association on Mental Retardation).

4.3. Enfoque curricular en la Escuela Especial.

La escuela Especial el Canelo objeto de estudio en este trabajo, opta por un modelo curricular funcional y ecológico. El currículo funcional se centra en el aprendizaje de las habilidades de la vida cotidiana e incluye todas las áreas de desarrollo referente a las necesidades actuales y futuras del alumno, por lo tanto debe incluir habilidades necesarias para el desarrollo personal, las tareas del hogar, la vida en comunidad, el trabajo y adaptando funcionalmente todos los contenidos curriculares. Por su parte el modelo, considera el ambiente diario del individuo y sus necesidades, integrando escuela, casa, familia, comunidad, respetando el medio cultural, ambiental, social y económico del alumno, utilizando contextos reales para el desarrollo de sus procesos de aprendizaje, contrarrestando así sus dificultades para transferir aprendizajes a situaciones nuevas. El paradigma imperante influye directamente en el concepto de currículum y su puesta en marcha, es así como se distinguen tres paradigmas fundamentales: el conductual, el cognitivo y el ecológico-contextual (Magendzo y Donoso, 1992).

En relación a la atención a las NEE el decreto 170 en forma implícita evidencia un paradigma ecológico contextual el que se relaciona con la teoría de una aprendizaje compartido, socializador y a situaciones de clase asociada a modos como responden los individuos para interpretar las relaciones entre el comportamiento y entorno donde es importante la interacción entre el individuo y el ambiente ya que el potencial de aprendizaje se desarrolla por medio de la socialización contextualizada.

Sólo la flexibilidad curricular permite atender a la diversidad en cuanto es necesario dar respuestas creativas a dicha población, Román y Diez (1998) señalan que, tanto el paradigma cognitivo como el ecológico son la base del modelo curricular ya que mientras uno favorece el aprendizaje significativo el otro favorece las experiencias individuales y grupales contextualizadas. En este

paradigma el modelo del profesor corresponde al técnico-crítico, y el modelo de currículum al abierto y flexible.

La Escuela Especial Los Canelos, sigue el paradigma Actual y comprende la importancia de las adaptaciones curriculares para el logro de Aprendizajes de todos sus estudiantes. Estas son utilizadas como una herramienta que facilita el acceso al currículum a todos sus Estudiantes, a través de adecuaciones individuales, que permiten experiencias de Aprendizajes Significativos, que se asocian a una planificación determinada.

La diversidad curricular y metodológica planteada como principio, es la que ha permitido crear los diferentes programas que a partir de planificaciones semestrales que articulan aspectos curriculares que responden al decreto 87/90, decreto 815, planes y programas de educación básica y bases curriculares de educación parvularia adaptadas, que tiene como directriz a las habilidades adaptativas de: comunicación, académicas funcionales, salud y seguridad, sociales, autorregulación, autodirección, vida diaria, ocio y tiempo libre, de trabajo y uso recursos, que aseguren una educación de calidad a los actuales y potenciales estudiantes con NEE de nuestro centro educativo.

4.4. Liderazgo inclusivo y distribuido en la Escuela Especial

Para que la escuela promueva y de respuesta a la diversidad de los estudiantes y sea capaz de formar ciudadanos con las suficientes capacidades y habilidades que le permitan desenvolverse en esta compleja sociedad, es necesario que el centro educativo y los directivos avancen hacia practicas más inclusivas y acorde a los nuevos tiempos con equidad, igualdad y justicia social. Para ello el liderazgo o gestión escolar son fundamentales, en la misma línea, León (2001), considera que los equipos directivos deben promover la visión de “la escuela como un todo”, ser los promotores del cambio y los responsables de controlar su desarrollo, sin dejar de establecer relaciones de amistad y trabajo con los demás miembros de la comunidad educativa. Deben promover el

desarrollo profesional del resto del profesorado y potenciar el trabajo colaborativo. Deben poseer formación para atender a las necesidades específicas de apoyo educativo e impulsar una escuela inclusiva. Evidentemente estas condiciones son generadas por los líderes escolares, y contribuyen indirectamente sobre los aprendizajes del alumnado, pero están mediadas en gran parte por los docentes, sus prácticas en el aula y el ambiente en la escuela, por ende, la función los líderes es, ayudar a crear las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje eficaz (Heck y Hallinger, 2005), el cual se debe dar en un proceso continuo en que todos son incluidos, siendo relevante para crear una cultura inclusiva dentro de la comunidad educativa.

Unido a este concepto podemos hablar del liderazgo inclusivo y distribuido, ambos de vital importancia para gestionar la diversidad de nuestras escuelas (Essomba 2006), donde toma real importancia el rol de líder que promueve el dialogo, el trabajo colaborativo y considera importante el acompañamiento docente para generar mejores aprendizajes en los alumnos (as).

En el liderazgo distribuido según (Harris y Chapman 2002), es aquel donde todos los miembros de la comunidad escolar ponen en movimiento sus capacidades para el logro de metas comunes, desde esta lógica el papel del profesorado, supone apropiarse de su rol profesional, superando el aislamiento y el individualismo habitual, aflorando sus talentos y conocimientos en servicio de la comunidad, ejerciendo funciones de liderazgo en diversas funciones y ámbitos (Elmore, 2000), lo que permite que todos se animen a participar para el logro de un objetivo común.

Estas prácticas de los directivos para la inclusión se centran en desarrollar escuelas focalizadas en la colaboración de toda la comunidad educativa. La colaboración viene a representar uno de los requisitos irrenunciables, ya que condiciona gran parte de las propuestas y retos de las escuelas y aulas inclusivas: "...sin la colaboración, la educación inclusiva no llega a buen puerto,

pues la inclusión se produce sobre la base de unos profesionales que trabajan juntos con el fin de impulsar la educación de todos los alumnos (as) de la escuela” (Graden y Bauer, 1999, p.103).

“La cultura colaborativa supone una apuesta por romper el aislamiento de los profesores mediante la creación de un clima que facilite el trabajo compartido y que esté fundamentado en un acuerdo respecto a los valores y principios que ha de perseguir la escuela, y en una concepción de la escuela como el contexto básico para el desarrollo profesional” (Marcelo, 1995, p.163). Por lo cual se puede definir el trabajo colaborativo como una estrategia curricular para responder a la diversidad en el aula, en la cual se forman equipos de trabajo integrados por diversos profesionales, distinta al modelo de consulta, que colaboran en torno a una meta común en la planificación, implementación y evaluación de los aprendizajes y apoyos de los estudiantes.

Para ello las escuelas tienen que cambiar su organización y funcionamiento, los patrones generales de la educación misma, revisar a fondo su currículum y favorecer dinámicas de trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa (González, 2008). Para cumplir con esas funciones, los docentes han de contar con conocimientos variados de diferentes disciplinas académicas que les permitan comprender, asumir, planificar, justificar y reflexionar sobre sus propias prácticas y formas de actuar (Pérez Gómez, 2010).

En esta línea es que surge en los centros educativos el fortalecimiento de las prácticas docentes para mejorar la calidad y equidad de la educación, según Murillo (2007), a la evaluación del desempeño docente se le atribuye dos propósitos fundamentales, el primero de ellos es mejorar la calidad de la enseñanza, el segundo es obtener información para la toma de decisiones. Por tanto, en nuestro tema de estudio desde la gestión, debería visualizarse como

una oportunidad para reconocer el desempeño del profesorado, fomentar la reflexión y desarrollar programas internos enfocados en la mejora de la escuela.

Un estudio realizado por Smitter (2008) evidencia que la evaluación del desempeño docente ayuda a mejorar el quehacer profesional, influyendo positivamente en el crecimiento personal de los profesores e impactando en la calidad de la educación. Como señala González (2008), “generar las condiciones y desarrollar aquellas prácticas que hagan posible que todos los alumnos (as) puedan aprender bien, en un contexto socialmente justo y democrático, es, en última instancia el reto del liderazgo que se despliegue en el centro escolar.”(p, 94) Todo para construir una sociedad más libre, inclusiva, democrática y en paz en la que todos asumamos el respeto a la diversidad en una sociedad universal, evidenciando que el modelo de liderazgo compartido se presenta como el más propicio para el desarrollo de buenas prácticas educativas, en centros de orientación inclusiva ya que, entre otros aspectos positivos, fomenta la implicación, la colaboración y la participación democrática en las actuaciones (Álvarez, 2010).

En síntesis podemos afirmar que la Escuela especial debe dar un giro importante, para responder a los nuevos requerimientos de la sociedad, que es brindar educación de calidad, equidad y justicia social a todos los niños (as) y jóvenes de nuestro país. Éste no es un camino fácil, por eso es importante la reflexión, el trabajo colaborativo que se base en un liderazgo distribuido donde se involucre a toda la comunidad educativa.

5. MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación es de carácter cualitativo y de acuerdo a los planteamientos de Taylor y Bogdan (1986) esta se caracteriza ya que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable, el cual busca obtener respuestas significativas y que permitan profundizar en aquellos tópicos para lograr los objetivos planteados para este estudio. Este enfoque no busca la comprobación de una teoría o ley, sino que se centra en extraer la mayor cantidad de información por parte de los participantes para comprender e interpretar fenómenos que ocurren en relación al accionar pedagógico (Ferrerres y González, 2006).

La investigación además es de tipo transversal, no experimental ya que permite observar en su contexto natural sin intervenirlo, para luego analizarlo (Hernández, 2003), de forma interpretativa y descriptiva, ya que busca especificar las propiedades importantes de las personas, grupos o cualquier fenómeno sometido a análisis (Dankhe, 1998).

5.1. Diseño de la investigación:

El Estudio descriptivo se fundamentó en el análisis de los datos del proceso de acompañamiento docente de los años 2012–2013 y cuestionario de apreciación docente dirigido en este sentido, para develar el diagnóstico inicial. Martínez (2001), afirma que en el contexto de la educación especial se deben emplear métodos cualitativos como una opción de investigación que permite interpretar, razonar, criticar y analizar las múltiples situaciones que subyacen a la educación especial, a lo cual también se incluyó el grupo focal.

Strauss y Corbin (2002) lo definen como investigación cualitativa, aquella que produce hallazgos, no por medios estadísticos ni de cuantificación. Si bien establecen que puede existir cuantificación en algunos datos, el grueso de la investigación cualitativa es la interpretación.

5.2. Participantes:

La selección de los participantes del presente estudio, corresponde al tipo no probabilística y por conveniencia, formada por docentes pertenecientes a un establecimiento educacional de Educación Especial de la comuna de Angol, IX región de Chile.

Dicha población está compuesta por 9 participantes que se desempeñan como docentes diferenciales en este establecimiento entre 1 a 10 años de experiencia en el sistema educativo.

5.3. Instrumentos o técnicas de recogida de datos:

La investigación desarrollada corresponde al método cualitativo, ya que, pretende dilucidar los significados que generan individuos en el contexto de su propia interacción social y laboral, por lo que, tendría relevancia específica para el estudio (Flick, 2007), La investigación considera también el nivel descriptivo, que según García (2005) tiene como propósito que el investigador describa las situaciones, hechos y eventos que acontecen, es decir, cómo es y cómo se manifiesta el establecido fenómeno. Según este autor, éste tipo de estudio busca describir las propiedades, las características y los perfiles más relevantes de las personas que se someten a un análisis, además de medirlos y evaluarlos, para luego hacer una descripción detallada de los hechos.

a) Análisis documental del acompañamiento al aula realizado por directivos de la Escuela Especial los Canelos, con el fin de diagnosticar y analizar la información obtenida.

La pauta de acompañamiento está dividida en 4 ejes: a) Planificación b) Metodología c) Ambiente d) Interacción, éste proceso de acompañamiento al aula nació el año 2012 en la fundación Coanil, como estrategia para brindar aprendizajes de calidad, a través de mejorar las practicas pedagógicas de los

docentes, la cual está inserta dentro del plan estratégico 2012 – 2016 para favorecer una educación más inclusiva. El proceso de acompañamiento al aula en la escuela Especial los Canelos, se realiza en dos etapas, en una primera instancia visita la sala el directivo con una pauta y después de observar la clase y aplicarla. Se reúne con el docente, para dar a conocer las fortalezas y debilidades, tomando un acuerdo de que aspectos a mejorar. En un segundo momento lo realiza un acompañador externo que envía la Fundación Coanil, quien realiza el mismo proceso y los resultados se digitan en una base de datos, para obtener los porcentaje del indicador clave de gestión de la unidad educativa.

La dimensión de *Planificación* siendo su propósito guiar el quehacer docente a través del cuestionamiento: ¿para qué?, ¿cómo? Y ¿con qué?, contemplando los aprendizajes esperados, objetivo de la clase, actividades pertinentes y funcionales, con acciones que vayan de lo concreto a lo abstracto en concordancia con la edad cronológica de los estudiantes, con una evaluación permanente durante los momentos de la clase, los aprendizajes esperados, objetivo de la clase, actividades pertinentes y funcionales, con acciones que vayan de lo concreto a lo abstracto en concordancia con la edad cronológica de los estudiantes, con una evaluación permanente durante los momentos de la clase.

En cuanto al ámbito de *Metodología* utilizada en la clase, por parte del docente, éste debe tener un rol de mediador del aprendizaje, utilizando el error como fuente de aprendizaje, relacionado los conocimientos nuevos con lo que ya cuenta el estudiante y además que sea capaz de generalizarlos a otros contextos. En razón a lo anterior, el docente debe realizar las siguientes acciones: explicitar el objetivo de la clase, practicar la metodología del error, utilizar preguntas abiertas y divergentes, incluir material concreto y de multimedia contextualizado a la realidad del estudiante, transferir los

aprendizajes a la vida diaria, dar tiempo para pensar y reflexionar y explicitar la habilidad que se pone en funcionamiento frente a la tarea.

En el ámbito de generar un *Ambiente* propicio para el aprendizaje, se considera para un docente competente, que haga un buen uso del tiempo, que maneje estrategias para el manejo conductual basado en el respeto, que genere un clima positivo, armónico, seguro y estimulante, que distribuya adecuadamente la sala conforme a la actividad planificada (grupos, parejas, individual); y por último, que utilice materiales pertinentes a la actividad y tipo de alumnos (as).

En este ámbito de *Interacción* se destaca un docente que sea modelo de formación, que posea un lenguaje verbal acorde a las características etarias de los alumnos (as) y que fomente instancias para que participen la totalidad de los estudiantes y los incentive a la autonomía y les brinde la posibilidad de ejercer roles.

b) Cuestionario para indagar en la apreciación que tienen los docentes en relación al acompañamiento al aula, la cual fue sometida a juicio de 4 expertos para su validez de contenido.

Dicho cuestionario está dividida en dos dimensiones, la primera de ellas denominada “Información con respecto al acompañamiento”, posee 7 reactivos que buscan saber el nivel de información que poseen los docentes en relación al objetivo del acompañamiento docente.

La segunda dimensión denominada “Percepción en relación al acompañamiento docente” y que a su vez considera 3 sub dimensiones con los indicadores del acompañamiento docente (planificación; metodología; interacción y ambiente), esta posee 18 reactivos, que tienen como objetivo recoger información con respecto a la opinión o valoración que los docentes atribuyen al proceso de acompañamiento docente de su colegio.

c) *Grupo Focal*: Se implementa con el objetivo dar el espacio para el diálogo y la interacción entre los docentes de la Escuela Especial los Canelos, donde se les presento los resultados del cuestionario de apreciación docente, para indagar, conocer su opinión y dar perspectiva sobre los resultados , ellos respondieron a preguntas y opinaron en un ambiente seguro y confiable. Además se grabó la sesión con autorización de ellos, para traspasar las respuesta lo más ajustadas posible a la realidad. Esté procedimiento se realizó con el fin de triangular los resultados obtenidos en las etapa anterior.

5.4. Procedimientos de la investigación:

A continuación se listan los procedimientos desarrollados en la investigación desde el diagnóstico inicial, la aplicación del cuestionario y grupo focal.

1. Análisis de documentos y recuperación de resultados de acompañamiento docente realizado por el equipo directivo de la Escuela Especial Los Canelos periodo 2012 -2014, para elaboración de diagnóstico
2. Elaboración de cuestionario, para la recogida de información sobre cómo perciben el acompañamiento docente los profesores de la Escuela Especial los Canelos, considerando dimensiones que se relacionan con aspectos de metodología, planificación, interacción y ambiente.
3. Someter a juicio de experto el cuestionario y realizar los ajustes.
4. Aplicación de cuestionario a los docentes de la Escuela Especial los Canelos Angol, para conocer su apreciación sobre el acompañamiento al aula.
5. Tabulación de datos de cuestionario.
6. Elaboración de grupo focal para indagar las variables explicativas de los datos arrojados por el cuestionario.
10. Realización de grupo focal con la participación de todos los docentes de la Escuela Especial Los Canelos Angol.

11. Realización de informe con opinión y respuestas de profesores en grupo focal.

12. Analizar e interpretar datos para la obtención de resultados, contrastados con los antecedentes teóricos.

5.5. Procedimiento de Análisis y triangulación:

Para realizar la triangulación de la información en esta investigación cualitativa se utiliza información recogida de diversas fuentes, que dan a conocer los resultados del proceso de acompañamiento docente al aula y su valoración por parte de los docentes. Por medio de la triangulación, es posible contrastar y validar la información obtenida, ya que se recoge desde diferentes ángulos. “La triangulación se relaciona con un método de la investigación cualitativa, que involucra comprobación cruzada de procedimientos y múltiples fuentes de recolección de datos” (Sutter, 2006; 435). Esta se refiere a la utilización de diferentes fuentes de datos que se debe distinguir de la utilización de métodos distintos para producirlos.

Dentro de los instrumentos que se utilizaron está el cuestionario que es considerado como un medio de comunicación escrito, entre el encuestador y el encuestado, el cual facilita traducir los objetivos y las variables de la investigación a través de una serie de preguntas muy particulares, previamente preparadas en forma cuidadosa, y susceptibles de analizar en relación al problema estudiado (Balestrini, 2000). Otro instrumento aplicado fue el grupo focal que se define como: “Una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de una investigación elaborada”. (Abraham, 1978, p.118).

Se contrastó la información obtenida con el marco teórico de la investigación, para compararlos y contrastarlos; y así, plantear una propuesta de mejora. Además, se trianguló la información recogida de los profesores con el grupo focal donde se presentando los datos del cuestionario para analizarlos.

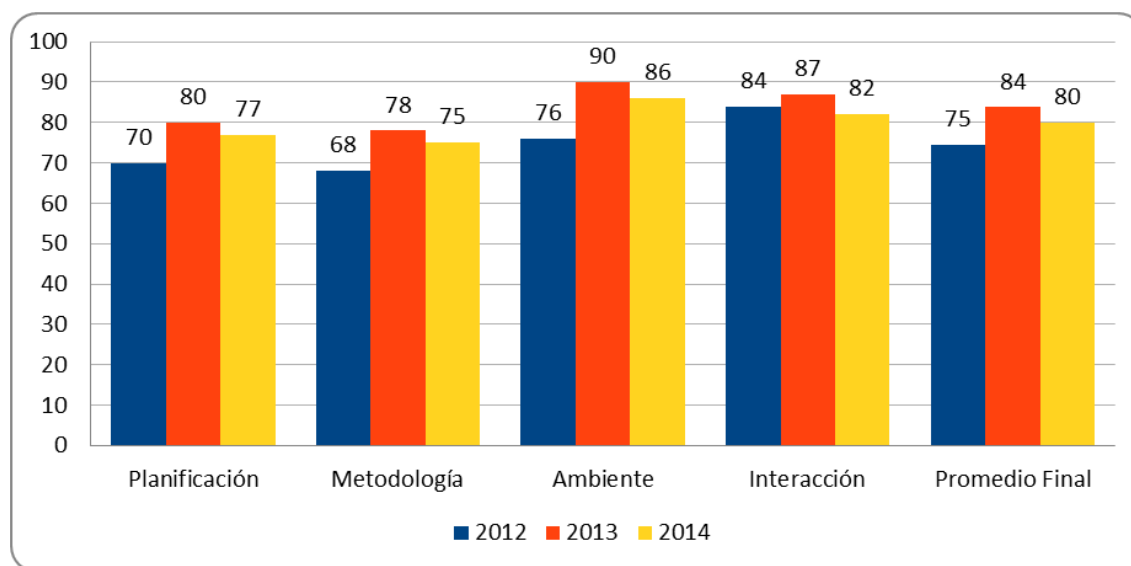
6. RESULTADOS

Los resultados se presentan en función de los objetivos del estudio antes descritos.

6.1. Diagnóstico en torno a las cifras arrojadas por el proceso de acompañamiento realizado durante el periodo 2012-2014.

A continuación se presenta análisis documental del historial de resultados de Acompañamiento Docente (2012- 2013- 2014), lo cual se vincula además directamente con la problemática tratada como se evidencia en la figura 1.

Figura 1. Resultados acompañamiento docente periodo 2012-2014



Los resultados muestran que en los tres años en que se ha realizado acompañamiento a los docentes en los aspectos relativos a la preparación de la clase, es decir, planificación y metodología que el docente genera para la realización de la clase, muestran resultados inestables.

En el caso de planificación, aun cuando se muestra tendencia al alza en el segundo año (80%) respecto al primero (70%): se observa una disminución

para el tercer año (77%) constatado respecto de a los avances alcanzado en el año anterior.

Una situación similar ocurre respecto a metodología, si bien durante el primer año (68%) es bajo el segundo año (78%) produce un mejoramiento de los resultados y la magnitud de estos no se sostienen durante el tercer año (77%).

En el caso de ambiente, se muestra una marcada tendencia al alza en el segundo año (90%) respecto al primer año (76%), lo cual disminuye finalmente en el tercer año (86%).

En la dimensión Interacción entre el primero (84%) y segundo año (87%) se evidencia una leve alza la cual disminuye considerablemente durante el tercer año (82%) de acompañamiento (alcanzando incluso porcentajes menores al primer año de implantación).

Es preocupante evidenciar la carente evolución de algunas dimensiones y la involución de otras en el acompañamiento. Respecto de la Planificación y metodología, que son dimensiones nucleares en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que en los últimos dos años no experimentan alzas sostenidas en el tiempo. Planificar es una de las tareas más importantes de la labor del profesor, porque le permite clarificar coherentemente cual es la secuencia adecuada para plantear las actividades a realizar con sus alumnos (as), asegurando el alcance de objetivos y aprendizajes de estos. De lo contrario, si no se piensa previamente lo que se quiere hacer, es posible que los alumnos (as) y alumnas perciban una serie de experiencias poco significativas, destinadas a evaluar la acumulación de contenidos más que la consecución de un proceso; de igual forma la metodología que es clave, ya que el profesor debe establecer medios adecuados que asegurar relaciones entre lo que los alumnos (as) conocen o saben del tema, cómo lo vinculan con los nuevos aprendizajes y contenidos a trabajar durante el ciclo de aprendizaje. Ello

implica que estas dimensiones son pilares fundamentales en el quehacer del docente. Si bien la dimensión ambiente e interacción son ciertamente relevantes para alcanzar los objetivos de aprendizaje, su involución durante el último año de acompañamiento docente, podría relacionarse con el estancamiento evidenciado las dimensiones planificación y metodología.

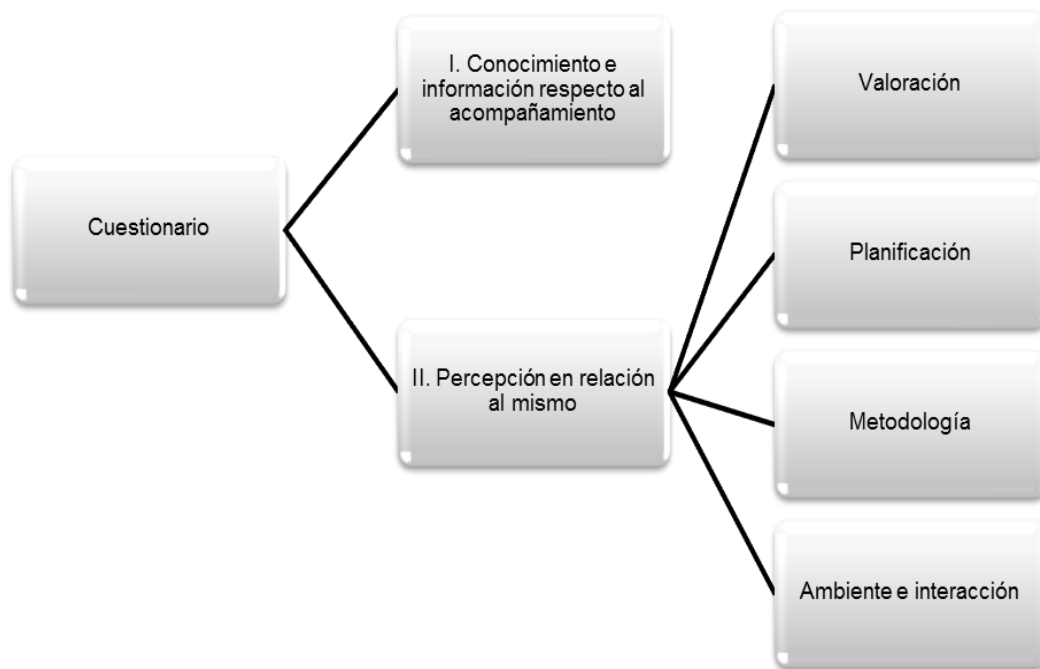
Se destaca afectada en relación a las otras dimensiones, la planificación y metodología. Al ser fundamentales para mejorar el nivel de aprendizaje, se configuran como el eje central a apoyar con un plan de mejora atingente a la realidad del centro educativo.

6.2. Percepciones de los docentes acerca del proceso de acompañamiento de aula realizado por el equipo directivo de la Escuela Los Canelos

La valoración que los docentes pueden realizar del proceso de acompañamiento en aula, implementado desde el año 2012 a la actualidad, y que en el diagnóstico inicial evidenció con un desarrollo inestable principalmente en las dimensiones planificación y metodología, fue sistematizado en esta investigación a través de las declaraciones por parte del profesorado vertidas en un cuestionario de consulta y un grupo focal, profundizando así en aspectos relevantes de este proceso.

Para dimensionar la valoración de los distintos componentes del proceso de acompañamiento, se establecieron dos dimensiones de análisis:

Figura 2. Red conceptual sobre cuestionario de apreciación docente



Fuente: Elaboración propia

I. Información con respecto al acompañamiento.

Los docentes concuerdan en su totalidad (100%), que conocen el acompañamiento docente que se realiza en su escuela; también mencionan que son informados previamente sobre la visita de acompañamiento que recibirán y que conocen los criterios a evaluar 100% (ver tabla 1).

En un 78%, de los docentes mencionan que no se establece una entrevista previa con el encargado del acompañamiento y responsable de la visita. En estos casos, los docentes señalan que estarían de acuerdo con que ésta se realizara porque: "me gustaría tener una visita para coordinar, que revisara la planificación de la clase, que observara y me de sugerencias previas" (P2): "creo que la entrevista previa debe ser más formal y no solo de pasillo, con una pauta descriptiva que me oriente en el desarrollo de la ejecución de mi clase":

(P5). Se visualiza por tanto que los docentes plantean necesario una sesión de trabajo previa formal que sirva de base y retroalimentación de clase que se realizará y será acompañada por el directivo de la escuela. Sin embargo, por otra parte el 22% los docentes, señalan que sí se ha realizado una entrevista previa sobre la visita, para informarles del proceso.

Los docentes perciben en un 89% que es positivo recibir inmediatamente después del acompañamiento al aula la retroalimentación y señalan que: “el acompañamiento es una instancia de ayuda, de reflexión de la práctica docente, y donde uno está inmerso en el aula con su quehacer no se cuestiona, y esta es una buena instancia para ello”(P2); “a mí me gusta el sistema, ya que se plantea como una forma de mejorar, de acompañar la labor del educador diferencial en el aula, de que le interesa lo que yo hago con mis alumnos (as)”(P6); “yo creo que ha sido una instancia de crecimiento, ya que no sea ha planteado como algo punitivo, ni mucho menos para desvinculado de la institución”. Esto consolida entre los docentes el acompañamiento al aula como una instancia para mejorar las prácticas docentes, sin embargo un 11% no está de acuerdo que se realice retroalimentación.

También los docentes perciben en un 78% que existe una sola técnica de acompañamiento y el 22% percibe que hay más de una. En este sentido, los docentes señalan: “El que un colega te realice el acompañamiento también es una buena opción de mejorar tu desempeño profesional y uno se siente más en confianza con un par” (P2); “me gustaría esa experiencia de que un colega me realice el acompañamiento, o yo poder ir a realizar el acompañamiento y retroalimentar a mis colegas en las practicas pedagógicas” (P3); “también puede ser el grabar una clase de cualquier docente de la escuela y analizarla en conjunto”. En síntesis y a pesar de que existe una técnica de acompañamiento formal, los docentes perciben que otra forma de enriquecer el acompañamiento entre colegas podría ser el acompañamiento de aula entre pares y/o la grabación de clases para y su posterior análisis.

Los docentes concuerdan en su totalidad (100%) que conocen la finalidad del acompañamiento docente y señala que: “Tengo claro cuál es el objetivo de este proceso que se realiza en mi escuela” (P2). De igual forma en un (100%) que perciben en forma positiva el acompañamiento docente que se realiza en el centro educativo, esto demuestra que el acompañamiento es un proceso que esta internalizado en el cuerpo docente de la Escuela los Canelos de Angol.

A continuación se presenta en la tabla 1 los resultados para dimensión Conocimiento e información respecto al acompañamiento.

Tabla 1. Conocimiento e información respecto al acompañamiento.

| REACTIVOS | % ACUERDO | % DESACUERDO |
|--|--------------|-----------------|
| 1. Conocimiento sobre fecha y hora del acompañamiento | 100% | 0% |
| 2. Conocimiento acerca de los criterios de evaluación | 100% | 0% |
| 3. Consenso de entrevista previa con el observador | 22% | 78% |
| 4. Recepción de evaluación y retroalimentación tras acompañamiento | 89% | 11% |
| 5. Existe más de una técnica de acompañamiento | 88% | 22% |
| 6. Conocimiento de la finalidad del acompañamiento | 100% | 0% |
| 7. Recepción positivamente del acompañamiento | 100% | 0% |

1. Percepción en relación al acompañamiento docente

En esta dimensión se distinguen dos subdimensiones: a) planificación y metodología; b) interacción y ambiente.

a) Planificación y metodología:

Respecto a la planificación, el 89% de los docentes concuerdan en que planifican según los lineamientos de la Fundación, mientras que un 11% cree que posee dificultades en este proceso. Sin embargo en las declaraciones de los docentes, señalan en su totalidad otra situación, como se lee a continuación: “Yo he tenido tantos problemas en la planificación, lo que escribo no logro realizarlo y lo hago de otra forma” (P4); “yo no tengo problemas para

escribir mi planificación, de primera me costaba plantear los objetivos, pero ahora no, es cuando realizo la clase que se me olvidan partes, cosas importantes al ejecutar me equivoco" (P2): "en cursos comunes trabajo muy bien mi planificación, los momentos de la clase están muy claros (inicio, desarrollo ,cierre), en el curso de retos múltiples es distinto porque depende de cómo lleguen los alumnos (as), te demoras más en cada momento, porque hay que agregar muchas actividades sensorial, es individual, como evaluar a cada estudiante, ¡me costó el cambio de formato!" (P5): Se evidencia una debilidad en la planificación y la ejecución de la clase, específicamente en la preparación de la enseñanza y los docentes sostienen que se debe retomar en los perfeccionamientos algunos aspectos más técnicos de la planificación como: plantear objetivo acorde a las características y necesidades de los alumnos (as), momentos del ciclo del aprendizaje y evaluación.

Los docentes consideran en un 44% que si se da la instancia de planificar en conjunto con otros docentes y un 56% discrepa y considera que no existe ese espacio de trabajo colaborativo y señala así; "No porque cada uno se enfoca en su curso, ya que lo tiempos no alcanzan, ni siquiera para descansar en los recreos" (P4); "cada profesor se preocupa de cumplir con la papelería técnica exigida que es mucha, por lo cual no se dan esos tiempos"(P9); "como la institución no me lo pide, solo me preocupo de mi curso, ya que hay que preparar mucho material por la diversidad de alumnos (as) en el aula".(P2): Esto deja en evidencia según lo que plantean los docentes, que la institución no fomenta instancias de trabajo colaborativo y a raíz de lo mismo ellos tampoco se motivan a plantear estrategias para su implementación, porque el tiempo no es suficiente, manteniendo practicas individualistas, focalizándose solo en su curso, a lo que aluden que solo realizan el trabajo que se les exige en su sala.

En relación al perfeccionamiento recibido antes o después del acompañamiento al aula, el 55% de los docentes percibe que sí se cumple con

este proceso y un 45% señala que no ha tenido perfeccionamiento, argumentando que: “los perfeccionamientos han sido internos, poco formales y no son constantes en el tiempo” (P3), “las capacitaciones siempre son decididas por la Fundación, por lo cual las temáticas no siempre son de mi interés o no responden a mis necesidades según la realidad de mi aula”(P8), “la Fundación aplica cambios, ¡dice esto y esto se hará! , pero no llegan nunca los perfeccionamientos que solicitamos”(P4); Respecto a ello y en relación a la capacitación de manejo conductual el 67% manifiesta haber recibido mientras que un 33% sostiene que no ha participado de ellas y manifiesta: “Si se han realizado en ocasiones, pero las personas que lo dictan no se ajustan a nuestra realidad, no saben lo que pasa en una escuela especial, por lo cual no cumplen con mis expectativas”(P6). A dicho contexto podemos afirmar que es prioritario para los docentes participar en perfeccionamientos de su interés, que sean sistematizados en el tiempo, que se relacione y ajuste con la realidad de las aulas.

En relación a metodología los docentes creen en un 66% que existen instancias para compartir metodologías exitosas, mientras que un 33% cree que no se dan y señalan: “En consejos hemos conversado sobre cómo trabaja cada uno, pero sería importante compartir lo que cada uno realiza en la sala” (P2); “Yo creo que se deberían organizar mejor los tiempos para tener instancias para intercambiar o conocer lo que hacen los profesores en sus clases” (P4); “cuando le pido algún compañero que me ayude con algún material o que me comente como trabajar algún objetivo, siempre acceden con muy buena disposición” (P1). En dicho contexto donde existe disposición por parte de los profesores, sin embargo ellos solo se limitan a realizarlo en ocasiones muy puntuales como consejos anuales o por petición de algún colega en particular.

Respecto al proceso de acompañamiento de aula, el 78% consideran positivo que el evaluador intervenga en la clase que observa, mientras que un 23%

discrepa de la intervención o participación del profesional a cargo del acompañamiento, a lo cual ellos señalan: “mis alumnos (as) por sus características de multidéficit, les cuesta adaptarse a personas externas al aula, por lo que se descompensan cuando intervienen otras personas sin anticipación, es por ello que prefiero que solo observe la clase sin intervenir y después me retroalimente” (P4): “mis alumnos (as) ya se acostumbraron a la visita del evaluador y no se distraen tanto, sin embargo para mantener el control de grupo de niños (as) pequeños es importante concentrar la autoridad en una sola figura y que no intervenga otras personas en el proceso de aprendizaje” (P8). En este contexto queda en evidencia que por las características y los diagnósticos de los educandos el docente se resiste a intervención de terceros para mantener control y atención de los alumnos (as), incluso en algunos casos para que no se descompensen los alumnos (as) e interfiera en el desarrollo de la clase.

Así mismo los docentes perciben en un 88% que debe existir un proceso de autoevaluación y coevaluación que complemente el proceso de acompañamiento al aula, planteando que: “sí me gustaría que se considere mi autoevaluación, porque a veces las clases no resultan, ya que los niños (as) se descompensan, pero yo preparé una buena planificación y material, fueron otros factores los que influyeron en la clase para que no resultara” (P4), lo que demuestra que el proceso de acompañamiento puede ser más integral, considerando la autoevaluación o coevaluación de los docentes. Por otra parte un 11% cree que no es necesaria la coevaluación o autoevaluación.

Tabla 2. Tabla resultado Subdimensión Metodología y Planificación

| Reactivos | % Acuerdo | %Desacuerdo |
|---|-----------|-------------|
| 1. Los docentes planifican en función de los lineamientos de la Fundación. | 89% | 11% |
| 2. Existe instancias para planificar entre pares. | 44% | 56% |
| 3.Participacion en capacitación antes o después del acompañamiento | 55% | 45% |
| 4. Existen instancias para compartir metodologías exitosas entre pares. | 32% | 68% |
| 5. Capacitación en técnicas de manejo conductual. | 66% | 33% |
| 6.Intervencion del evaluador que realiza el acompañamiento durante la clase | 78% | 23% |

b) Interacción y Ambiente:

Todos los docentes (100%) perciben positivamente la posibilidad de evaluar a los colegas y mencionan; “Me parece muy bien porque hay colegas que llevan muchos años en la escuela, tienen mucha experiencia porque han pasado por todos los niveles, tienen mucho que compartir y pueden ser un gran aporte a mi labor considerando que soy nueva en la escuela” (P7) y de igual forma en un 100% creen que el acompañamiento es una instancia de crecimiento profesional; “Sé que la retroalimentación en el proceso de acompañamiento al aula, es una instancia importante porque permite mejorar mi practica pedagógica y me aporta a ser mejor profesional”(P3). Lo cual demuestra que los docentes valoran como una instancia de crecimiento profesional realizar acompañamiento entre pares y al mismo tiempo la retroalimentación que brindan los colegas la reciben como una real oportunidad para adquirir e integrar competencias y herramientas profesionales que aportan a su desempeño en el aula.

Un 11% de los Docentes declaran que si existe material diverso y de acuerdo a las características de los alumnos (as), mientras que un 89% de los profesores percibe que esto no concuerda con la realidad de la escuela y

declara lo siguiente: “No el material es muy poco y cuando se compra algo no se nos pide la opinión” (P5). “El material que hay es básico, no se puede adaptar a nuestra realidad” (P7);” El material que hay es poco, y mucho es de donaciones, que no sirve en nuestra realidad” (P3); “Yo concuerdo que es poco y además se le suma que no es de buena calidad” (P8). Esto evidencia lo importante que es considerar la opinión de los docentes para adquirir el material pedagógico que la escuela requiere, ya que ellos estiman que el material es muy básico y el que se adquiere es poco adecuado y no se ajusta a las necesidades de los alumnos (as).

Los profesores en un 68% señalan que incentivan en sus alumnos (as) aprendizajes que le permitan más autonomía, mientras que un 32% de los docentes declara que no lo realiza en sus rutinas, a lo cual señala; “Me cuesta un poquito porque los jóvenes son abúlicos, otros con problemas conductuales que se enojan y eso afecta el clima del aula”(P6); “solo con alguno de mis alumnos (as), que yo sé que va a ser significativo”(P9); A dicho contexto podemos afirmar que es necesario para los docentes participar en perfeccionamientos de manejo conductual para mantener un clima adecuado lo que permitirá el desarrollo de autonomía de todos los educando considerando sus diferencias.

También los docentes señalan en un 100% que diseñan actividades que permiten la participación de todos los alumnos (as), lo cual demuestra que los profesores respetan y consideran el ritmo, estilos cognitivos, intereses, e individualidad de todos sus estudiantes.

La siguiente tabla muestra los resultados expresados en porcentajes (%) obtenidos luego de aplicado el cuestionario a la totalidad de encuestado en relación a la postura de acuerdo o desacuerdo con la afirmación planteada en el grupo focal.

Tabla 3. Resultados Subdimensión Interacción y Ambiente.

| Reactivo | % Acuerdo | % Desacuerdo |
|---|--------------|-----------------|
| 7. Me gusta la idea de evaluar a mis colegas en el acompañamiento al aula | 100% | 0% |
| 8. Los docentes perciben el acompañamiento como una instancia de crecimiento profesional. | 100% | 0% |
| 9. Los docentes perciben que el material que existe es diverso y de acuerdo a las características de los alumnos. | 11% | 89% |
| 10. Diseño actividades que permita la participación de todos mis estudiantes. | 100% | 0% |
| 11. Incentivo un aprendizaje autónomo, en el cual mis estudiantes ejercen roles. | 68% | 32% |

7. PLANTEAMIENTO DE LA MEJORA

En base a los resultados obtenidos del proceso de acompañamiento docente al aula (planificación, metodología, interacción, ambiente) y percepción, por parte de los docentes, se plantea una propuesta de mejora, que según Murillo (2003) es la capacidad de la escuela para incrementar de forma simultánea el aprendizaje de los alumnos (as) y de la comunidad. Esto implica un cambio en la escuela a través de un proceso de planificación y organización a realizar a corto y mediano plazo en respuesta al objetivo propuesto en esta investigación diseñar una propuesta de mejora que refuerce aquellas dimensiones debilitadas en las prácticas docentes.

A continuación se presentan los objetivos a trabajar en el plan de mejora y sus acciones específicas:

Objetivo 1: Socializar con docentes de la escuela especial los canales los resultados obtenidos en el acompañamiento docente durante los tres últimos años.

Acciones en torno a este objetivo

- i. Realización de talleres con docentes en dos sesiones para conocer los resultados de los años 2012 – 2014: Estos talleres están orientados a revisar, reflexionar en una primera instancia los resultados del acompañamiento al aula, en una segunda sesión realizar trabajo grupal para definir y plantear acciones que se abordaran para mejorar el acompañamiento al aula, en el periodo 2015.
 - Responsables: Directivos de Escuela Especial los Canelos.
 - Tiempo: 45 minutos cada sesión.
 - Participantes: Cuerpo docente del establecimiento.

Objetivo 2: Focalizar trabajo en la dimensiones planificación y metodología a través de trabajo colaborativo.

Acciones en torno a este objetivo.

- i. Definir espacio cómodo y común para realizar el trabajo colaborativo, se sugiere gimnasio kinésico.
- ii. Conformar grupos de trabajo colaborativo, los cuales plantearan temas relacionado con planificación y metodología que se relacione con sus necesidades en el aula a desarrollar en cinco sesiones. Estos talleres están orientados a que los docentes revisen conceptos, recabar información e intercambien experiencias.
- iii. Conformar duplas que expongan temáticas, reflexionen sobre (experiencias exitosas, planificaciones) y en plenario socializar.
 - Responsable: Unidad técnica pedagógica.
 - Tiempo: Cinco sesiones de treinta minutos.
 - Participantes: Docentes de unidad, equipo multiprofesional, asistente de la educación.

Objetivo 3: Implementar experiencias de acompañamiento al aula entre colegas del mismo ciclo para fortalecer el proceso de evaluación.

Acciones en torno a este objetivo.

- i. Conformar duplas según los distintos ciclos para acompañamiento, se plantean fecha de reunión para planificar visita al aula.
- ii. Se realiza visita al aula entre pares y se entrega retroalimentación con acuerdo de mejoras a realizar.
 - Responsable: UTP
 - Tiempo: Lo que dure el proceso de acompañamiento.
 - Participantes: Docentes y UTP

Objetivo 4: Realización de ciclo de 6 talleres teórico-práctico de técnicas y estrategias de manejo conductual, que permitirá al equipo, dialogar, reflexionar y consensuar sobre estrategias a utilizar en distintos contextos educativos.

Acciones para este objetivo.

- i. Designar un espacio amplio (gimnasio kinésico) para desarrollar talleres teórico-prácticos.
- ii. Definir con equipo temáticas que involucre a la diversidad de las aulas.
 - Responsable: Psicóloga
 - Tiempo: 45 a 60 minutos por sesión
 - Participantes: Docentes, asistentes de la educación, equipo multiprofesional.

Objetivo 5: Organizar espacios permanentes de comunicación, discusión, reflexión a través de herramientas web (blogs) y redes sociales (Facebook), que permitan además intercambiar experiencias, materiales y planificaciones.

Acciones para este objetivo.

- i. Conformar un Facebook y un blog de acceso libre, donde los docentes tengan la posibilidad a través del internet y desde cualquier parte que se encuentren tener un espacio común de conversación. Se conformarán grupos que cada mes se turnarán para trabajar en torno a temas en este espacio, promover y mediar el intercambio, además del diálogo y reflexión.
 - Responsable: UTP y todos los profesores.
 - Tiempo: Debe estar diseñada previo a implantación.
 - Participantes: Docentes de establecimiento

8. TRIANGULACION DE RESULTADOS

En relación a la información respecto al diagnóstico realizado al proceso de acompañamiento, es importante destacar que los docentes conocen que un procedimiento que esta institucionalizado, pero que en general no se organiza una reunión previa y ello puede afectar, muchas veces quedando dudas en la planificación y en la ejecución de la clase.

Por otra parte los docentes si bien reconocen el acompañamiento al aula como un procedimiento de evaluación a sus prácticas para la mejora, concuerdan en que es necesario complementar otros procesos destacándose la retroalimentación y acompañamiento entre pares, grabación de clases para sus posteriores análisis y reflexión en equipo.

a) Planificación y Metodología:

Respecto a la percepción del acompañamiento específicamente al punto de planificación y metodología, se destacó por los docentes como una fortaleza el proceso de planificación según los lineamientos de la Fundación Coanil, sin embargo en su ejecución declaran haber tenido dificultades en la implementación de clases principalmente en los aspectos procedimentales (actividades, momentos de la clase, secuencia y tiempo).

Se evidencia además como una necesidad latente, poder planificar entre los colegas, ya que si bien la mitad de los profesores concuerdan que se da esta instancia, la otra mitad de los docentes señalan que los espacios no se respetan, debido a la responsabilidad individual de los docentes con sus respectivos cursos.

De manera similar se evidencia respecto al perfeccionamiento, que los docentes concuerdan que se recibe capacitación, sin embargo esta en muchas

ocasiones no responde a las necesidades del centro educativo y realidad del aula.

Un elemento a destacar es que los docentes señalan que existen instancias para compartir metodologías por ejemplo: en consejos anuales, reuniones de profesores, sin embargo esto no es suficiente, y se debería organizar mejor como una instancia constante de conocimiento y trabajo que realizan todos los profesores.

Finalmente para esta dimensión se señala con acuerdo casi total que se debe implementar un proceso de autoevaluación y coevaluación que complemente el proceso de acompañamiento, donde se dé la reflexión sobre la práctica docente, por tanto este panorama nos daría cuenta de la dimensiones (planificación – metodología) sostenidas en el tiempo 2013-2014.

b) Interacción y ambiente

La totalidad de los docentes se encuentran motivados a evaluar y acompañar a sus colegas en este proceso de visita al aula, ya que reconocen que hay colegas con mucha experiencia, que serían una instancia de crecimiento profesional en un ambiente de confianza y cercanía.

Por otra parte los docentes respecto de las clases que realizan incentivan los aprendizajes de la totalidad de los alumnos (as), ampliando sus aprendizajes y desarrollando su autonomía y declaran que las dificultades que impiden que desarrollen aprendizajes significativos son intrínsecas de los niños (as) y jóvenes; señalando además que en un alto porcentaje lo atribuye a que los materiales no son adecuados.

Finalmente podemos entender que el descenso entre el periodo 2013-2014, ambiente e interacción podría deberse a las dificultades u obstaculizadores antes señalados.

9. CONCLUSIONES

Este estudio se basa en que el acompañamiento docente que es un elemento esencial para mejorar las prácticas de los profesores y con ello trascender al aprendizaje de los alumnos (as), y es aquí donde radica su importancia, por lo cual una institución que centra sus objetivos en esto, no puede dejar de considerar estos elementos.

Como conclusión final y en relación al primer objetivo planteado para esta investigación de realizar un diagnóstico en relación al acompañamiento docente al aula de los periodo 2012 – 2014, se observa que los docentes ven como una práctica instalada al proceso de evaluación, que se mantiene, pero debe mejorar en algunos aspectos de forma. Se debe considerar una reunión previa con los profesores para plantear aspectos relevantes del proceso o responder a preguntas relacionadas con la preparación o ejecución de la clase, lo que privilegiará a una mirada en que la práctica docente esté en función de los aprendizajes de los alumnos (as) y estos a su vez en resultados de la observación de aula, o el acompañamiento entre pares que es una instancia que los docentes consideran que puede favorecer su desarrollo. Este apoyo se puede recibir a través de la retroalimentación, la indagación y reflexión individual así como la reflexión y análisis en comunidades de práctica, tal como plantea Mortecinos, (2003).

En relación a lo anterior es fundamental conocer la apreciación de los docentes del proceso de acompañamiento como se plantea el segundo objetivo, y es muy positivo porque ellos reconocen positivamente que las prácticas pedagógicas deben impactar en los alumnos (as), para lo cual deben centrar su quehacer en la planificación y metodología, sin embargo es aquí donde se evidencian falencias, ya que sus ideas o planteamientos prácticos no están acordes con los requerimientos de la educación actual (métodos didácticos, planificación, interacción y ambiente). Esto demuestra que es fundamental la

continua formación docente, y la reflexión pedagógica. Para esto es primordial fomentar espacios de colaboración, de intercambio de lograr objetivos comunes, para lo cual se debe erradicar el profesor sumido en su mundo, docentes capaces de buscar y recibir apoyo en aquellas dimensiones que se encuentra débil, planificar en duplas, socializar, generar canales de intercambio y discusión para plantear mejoras. Definitivamente los directores que logran sacar adelante a sus centros escolares, a pesar de sus adversidades, son los que organizan su conducción y gestión en torno a los aprendizajes de sus alumnos y alumnas, a lo que hacen sus profesores en el aula” (Sotomayor y Walker, 2009).

Otro de los objetivos apunta a formular un plan de mejora que incida en los aspectos descendidos del proceso de acompañamiento docente al aula, la cual se debe ir evaluando, para ver el impacto que tienen en los aprendizajes de los alumnos (as), “tiene como uno de sus propósitos básicos (formulados de manera más o menos explícita) la mejora de la calidad de la enseñanza; es decir, busca colaborar con el desarrollo profesional del docente mediante el mantenimiento o la optimización del desempeño y los resultados de la enseñanza” (Murillo, 2007), es cierto que esto es un proceso que requiere de tiempo, pero con el compromiso de toda la comunidad educativa, puede generar grandes cambios que incidirán en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños (as) y jóvenes.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

American Associationon Mental Retardation (1992). www.aamr.org

Antúñez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. Educar, 24,89-110.

Balestrini, M. (2002). Como se Elabora el Proyecto de Investigación. Caracas. Editorial BL Consultores y Asociados. 2º Edición.

Berroteran, A. y Chávez, E. R. (2011)El Papel del Supervisor y el desempeño del docente de primer grado. III Congreso Nacional de Educación (pag. 1-11) Managua: UNAM

Comisión de Expertos (2004) *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*.(pp- 5-85) Santiago, Chile. Ministerio de Educación.

Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990). Presentada en Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Satisfacción de las Necesidades Básicas, Marzo, Jomtien, Tailandia.

Derechos Humanos. Cuadernos de Educación en y para los derechos humanos IIDHPHIE. Santiago, Chile.

Elmore, (2000).Building a new Structure for School Leadership.Washington.

Essomba, Miguel (2006), *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*, Barcelona, Graó.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*, 2º edición
Madrid: Morata.

García, L. (s.f) El Derecho Educativo: sus relaciones con el desarrollo en la
sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Godoy, P., Meza, M. L. y Salazar, A. (2004). Antecedentes históricos,
presente y futuro de la educación especial en Chile.

González González, Mª T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas
reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE - Revista
Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*,
6(2) 2, pp. 82-99

Graden, J.L.; Bauer, A.M. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al
alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback y W.
Stainback (Ed.): *Aulas inclusivas* (pp.103-117). Madrid: Narcea.

GUAJARDO, E. (2010). "La desprofesionalización docente en educación
especial". *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 105-126.

Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic Leadership for School
Improvement in Challenging Contexts. Comunicación presentada en el
International Congress on School Effectiveness and Improvement, enero,
Copenhagen.

Hernández, R. (2003). Metodología de la Investigación. Ciudad de México:
McGraw-Hill. *Inclusivas* (103-117). Madrid: Narcea.

Leire, A., Fernández, J. y Goicoechea, (2010) *Educación Inclusiva ¿La educación inclusiva como utopía que nos ayuda a caminar?* Trabajo presentado en Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires.

León Guerrero, M. (2001). La dirección de las instituciones educativas y la atención a la diversidad. En P. de Vicente Rodríguez (Coord.), *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas* (pp. 399 – 417). Bilbao: Ediciones Mensajero. López .

Magendzo, A y Donoso P.(1992). *Diseño Curricular Problemizador en la enseñanza de los Derechos Humanos. Cuadernos de Educación en y para los derechos humanos IIDHPIIE*.Santiago, Chile..

Manuel Álvarez, *El liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*, WoltersKluwer, Madrid (2010).

Martínez M. (1994). *La investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico –Práctico*. México. Trillas

MINEDUC (2004) *Antecedentes históricos, presente, pasado y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago de Chile.

MINEDUC (2005) *Sentidos y componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*.

Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Orientaciones Técnica actualizadas para Programas de Integración Escolar (PIE)*.

MONTECINOS, CARMEN. *Desarrollo Profesional Docente y Aprendizaje Colectivo en Revista de la Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*. vol. II, 2003.

Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, pag. 12.

MURILLO, JAVIER. Evaluación del desempeño y carrera profesional docente un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. UNESCO. Santiago. Junio de 2007. pp. 94, 96, 97.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001). *Necesidades Educativas Especiales*.

PÉREZ GÓMEZ. A. (2010). “Aprender a Educar: Nuevos desafíos para la profesión de docentes”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24,2(60), 37–55.

Raczynski, D y Muñoz, G(2005).Supervisión educacional en Chile. Experiencias públicas y privadas. Santiago: Litografía Valente.

Román, M. y Díez, E. (1989) *Diseño curricular y aprendizaje significativo*. Madrid, Cincel.

Ministerio de Planificación y Cooperación (1994). *Ley 19.284 Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad* del sitio Web del *Biblioteca del Congreso Nacional*:

Smitter, Y. (2008). Lineamientos para la autoevaluación del desempeño docente en las funciones de docencia, investigación y extensión en el instituto pedagógico de Miranda.

SOTOMAYOR CARMEN; WALKER HORACIO. Formación Continua de Profesores ¿Cómo Desarrollar Competencias para el Trabajo Escolar?. Editorial Universitaria, 2009, pp. 11 – 297.

Springer.Heck, R., y Hallinger, P. (2005). The Study of Educational Learship and Management: Where does the Field Stand Today? Educational Management Administration y Leadership, Vol. 33.

Strauss, A. y Corbín, J. (2002) Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Antioquia: U. de Antioquia.

Sutter, W. N. (2006). Introduction to Educational Research: A critical thinking approach. California, USA: SagePublications.

Warnock, M. (1978) El informe Warnock, *Cuadernos de Pedagogía*. (nº 197) Síntesis del documento inglés noviembre de 1991 Madrid: Editorial Paidós

11. ANEXOS

11.1. Anexo A. Pauta Acompañamiento Docente

PAUTA DE OBSERVACION DE PRACTICAS PEDAGOGICAS

| | | |
|------------------------|-----------------|------------------|
| PROFESOR/A | : | |
| CICLO | : | |
| COORDINADOR U.T.P | : | |
| FECHA | Hora de inicio: | Hora de termino: |
| CONTENIDOS DE LA CLASE | : | |

| PLANIFICACION | | | | | |
|----------------|--|---|---|---|---|
| | | D | A | B | I |
| 1 | Cuenta con un plan de trabajo escrito | | | | |
| 2 | Incorpora la unidad temática en la planificación | | | | |
| 3 | Se planifica desarrollo progresivo del tema: de lo concreto a lo abstracto (niveles ascendente de complejidad) | | | | |
| 4 | Existe coherencia entre el aprendizaje esperado, las actividades y evaluación. | | | | |
| 5 | Se registra implícitamente o explícitamente los cuatro momentos del ciclo de aprendizaje. | | | | |
| OBSERVACIONES: | | | | | |

| METODOLOGIA | | | | | |
|----------------|--|---|---|---|---|
| | | D | A | B | I |
| 1 | Utiliza el error como herramienta de aprendizaje. | | | | |
| 2 | Desarrolla los contenidos mediante actividades secuenciadas | | | | |
| 3 | Gradúa las actividades de acuerdo a las características de los alumnos | | | | |
| 4 | Adapta las actividades al contenido de la Unidad Temática. | | | | |
| 5 | Orienta a los alumnos que lo requieren durante el desarrollo de las actividades | | | | |
| 6 | Da oportunidades para que los alumnos socialicen sus aprendizajes a través de distintos medios de expresión. | | | | |
| 7 | Realiza preguntas orientadoras para que los alumnos expongan el conocimiento. | | | | |
| 8 | Da oportunidades para que los alumnos realicen autoevaluación y/o coevaluación. | | | | |
| 9 | El docente utiliza distintos tipos de materiales para el desarrollo de la clase | | | | |
| 10 | El docente promueve los conocimientos previos. | | | | |
| 11 | El docente realiza introducción de nuevos conceptos | | | | |
| 12 | El docente realiza transferencia y generalización. | | | | |
| OBSERVACIONES: | | | | | |

| INTERACCION | | | | | |
|----------------|--|---|---|---|---|
| | | D | A | B | I |
| 1 | El docente mantiene la atención de los alumnos durante la clase | | | | |
| 2 | El docente genera instancias para que los estudiantes expresen; ideas, inquietudes, preguntas. | | | | |
| 3 | El docente fomenta la participación de la totalidad de los estudiantes. | | | | |
| 4 | El docente realiza preguntas y/o utiliza material adaptado para que los alumnos descubran formas de solución de problemas. | | | | |
| 5 | Las normas de comportamiento están claramente establecidas y ayudan al desarrollo de la clase. | | | | |
| 6 | Usando las normas de comportamiento se quiebran la respuesta del profesor es apropiada. | | | | |
| 7 | El docente propicia instancias para la autonomía de los estudiantes desde lo básico. | | | | |
| 8 | El docente asigna roles a los estudiantes en la clase. | | | | |
| OBSERVACIONES: | | | | | |

| AMBIENTE | | | | | |
|----------------|---|---|---|---|---|
| | | D | A | B | I |
| 1 | Se observa limpieza y orden | | | | |
| 2 | El mobiliario se organiza de acuerdo al tipo de actividad. | | | | |
| 3 | Considera material de apoyo permanentemente al tema de la unidad. (paneles en la sala, material alusivo). | | | | |
| 4 | Existe claro orden de la disposición de materiales. | | | | |
| 5 | El espacio físico muestra características propias del curso o nivel. | | | | |
| 6 | Los recursos materiales no utilizados están almacenados en lugares que no representan riesgos. | | | | |
| 7 | Tiene un espacio delimitado para exponer los trabajos de los alumnos. | | | | |
| OBSERVACIONES: | | | | | |
| | | | | | |

Consignación**Definición****DESTACADO**

Muestra un desempeño profesional que clara y consistentemente se destaca con respecto a lo que se espera en el indicador evaluado. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto de lo que se está evaluando, o bien, por la riqueza pedagógica que se ha al cumplimiento del indicador.

ADECUADO

Muestra un desempeño profesional adecuado en el indicador evaluado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aun cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño esperado en el indicador.

BASICO

Muestra un desempeño profesional que cumple con lo esperado en el indicador evaluado, pero con cierta irregularidad (ocasionalmente). Esta categoría también puede usarse cuando existen algunas debilidades que afectan el desempeño, pero su efecto no es severo ni permanente.

INSUFICIENTE

Requiere de apoyos permanentes para mejorar su desempeño que presenta debilidades en el indicador evaluado y que estas afectan su quehacer docente.

11.2. Anexo B. Validación de expertos Cuestionario de Apreciación Docente

VALIDACIÓN DE EXPERTOS CUESTIONARIO DE APRECIACIÓN DOCENTE

Estimado/a juez experto; marque con una equis (X) la opción que considere pertinente o no, respecto a cada pregunta de las dimensiones. Realice sus observaciones de ser necesarias. Muchas gracias por su colaboración.

| | Ambito | Preguntas | Pertinencia | | Observaciones |
|---------------------------------|---|--|-------------|----|---------------|
| | | | Sí | No | |
| ENCUESTA DE APRECIACIÓN DOCENTE | I.- Información con respecto al acompañamiento | 1.- En mi colegio existe un sistema de acompañamiento docente. | | | |
| | | 2.- Conozco los criterios de evaluación utilizados en el acompañamiento al aula. | | | |
| | | 3.- Antes del acompañamiento al aula, se me entrega aviso oportuno acerca del día y la hora en el que se llevará a cabo. | | | |
| | | 4.- Previo a recibir el acompañamiento al aula, tengo una entrevista con el (la) encargada de la visita. | | | |
| | | 5.- Después del acompañamiento al aula, se me comunican mis resultados y recibo retroalimentación. | | | |
| | | 6.- El profesional que realiza acompañamiento al aula en mi colegio, sólo observa la clase y no participa. | | | |
| | II.- Percepción en relación al acompañamiento docente | 7.- Estoy de acuerdo con que exista un proceso de acompañamiento al aula en mi establecimiento | | | |
| | | 8.- Considero importante conocer la finalidad del acompañamiento al aula . | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | 9.- Me siento cómodo cuando recibo el acompañamiento al aula. | | | |
| | | 10.- Considero que el proceso de acompañamiento al aula en mi colegio, es una oportunidad para mejorar mis prácticas pedagógicas y de crecimiento profesional. | | | |
| | | 11.- Me gusta la idea de que la persona que visita el aula, intervenga o participe de la clase en forma activa. | | | |
| | | 12.- Me gusta la idea de evaluar a mis colegas mediante el acompañamiento al aula | | | |
| | | 13.- Considero que el acompañamiento al aula es una buena instancia de evaluación de mi desempeño profesional | | | |
| | | 14.- Creo que la evaluación del desempeño profesional debería incluir la autoevaluación y coevaluación. | | | |
| | | PLANIFICACION: 15.- He sido capacitado antes o después del acompañamiento según los nuevos lineamientos de la fundación Coanil (mejorar) | | | |
| | | 16.- Al planificar mi clase, las actividades están claramente orientadas y secuenciadas para el adecuado aprendizaje de mis alumnos; considerando sus características personales y estilos de aprendizaje. | | | |
| | | 17.- Se puede trabajar en forma compartida con uno o más docentes para planificar secuenciadamente las actividades de los alumnos. | | | |
| | | METODOLOGIA: 18.- He sido capacitado antes o después del acompañamiento en nuevas estrategias metodológicas | | | |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|
| | | a nivel de periodos o tiempos de clases, sistematización de aprendizajes Y evaluación. | | | |
| | | 19.- Existen instancias para compartir metodologías exitosas entre pares. | | | |
| | | 20.- He recibido sugerencias después del acompañamiento de nuevas metodologías que puedo aplicar con mis estudiantes. | | | |
| | | AMBIENTE: 21.- He sido capacitación en nuevas técnicas de manejo conductual | | | |
| | | 22.- Existe material diverso y de acuerdo a las necesidades y características de los alumnos en la escuela | | | |
| | | INTERACCION: 23.- Diseño actividades que permita la participación de todos mis estudiantes. | | | |
| | | 24.-Incentivo un aprendizaje autónomo, en el cual mis estudiantes ejercen roles. | | | |

VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO

| Criterios | Apreciación Cualitativa | | | Observaciones |
|---------------------------------------|-------------------------|-------|------|---------------|
| | Alto | Medio | Bajo | |
| Presentación del instrumento | | | | |
| Calidad de redacción de las preguntas | | | | |
| Relevancia del contenido | | | | |
| Contenido de la entrevista. | | | | |

Observaciones generales y/o sugerencias:

| |
|--|
| |
|--|

Validado por:

Profesión:

Fecha:

11.3. Anexo C. Cuestionario de apreciación docente

CUESTIONARIO DE APRECIACIÓN DOCENTE

El Instrumento que se presenta a continuación tiene como finalidad obtener su opinión respecto del sistema de acompañamiento pedagógico imperante en la institución, con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas.

La información entregada por ud.es de carácter confidencial

Marque con una (X) donde corresponda su respuesta:

Años de experiencia en Educación Especial:

| | |
|------------|-------------|
| 1 a 5 años | 5 a 10 años |
| | |

Nivel:

| | | |
|--------|-----------------|---------|
| Básica | Retos Múltiples | Laboral |
| | | |

| Dimesion1: Información con respecto al acompañamiento | SI | NO |
|---|-----------|-----------|
| 1. En mi colegio existe un sistema de acompañamiento docente. | | |
| 2. Conozco los criterios de evaluación utilizados en el acompañamiento al aula . | | |
| 3. Antes del acompañamiento al aula, se me entrega aviso oportuno acerca del día y la hora en el que se llevará a cabo. | | |
| 4. Previo a recibir el acompañamiento al aula , tengo una entrevista con el (la) encargada de la visita. | | |
| 5. Después del acompañamiento al aula, se me comunican mis resultados y recibo retroalimentación. | | |
| 6. El profesional que realiza acompañamiento al aula en mi colegio, sólo observa la clase y no participa. | | |

| | | |
|---|--|--|
| 7- En mi colegio, existe más de una técnica de acompañamiento al aula, como por ejemplo grabaciones, acompañamiento entre pares (colegas). | | |
| Dimisión 2: Percepción en relación al acompañamiento docente | | |
| 8. Estoy de acuerdo con que exista un proceso de acompañamiento al aula en mi establecimiento. | | |
| 9. Considero importante conocer la finalidad del acompañamiento al aula . | | |
| 10. Me siento cómodo cuando recibo el acompañamiento al aula. | | |
| 11. Considero que el proceso de acompañamiento al aula en mi colegio, es una oportunidad para mejorar mis prácticas pedagógicas y de crecimiento profesional. | | |
| 12. Me gusta la idea de que la persona que visita el aula, intervenga o participe de la clase en forma activa. | | |
| 13. Me gusta la idea de evaluar a mis colegas mediante el acompañamiento al aula | | |
| 14.Considero que el acompañamiento al aula es una buena instancia de evaluación de mi desempeño profesional | | |
| 15-Creo que la evaluación del desempeño profesional debería incluir la autoevaluación y coevaluación. | | |
| PLANIFICACION: 16.. He sido capacitado antes o después del acompañamiento según los nuevos lineamientos de la fundación Coanil(mejorar) | | |
| 17. Al planificar mi clase, las actividades están claramente orientadas y secuenciadas para el adecuado aprendizaje de mis alumnos; considerando sus características personales y estilos de aprendizaje. | | |
| 18. Se puede trabajar en forma compartida con uno o más docentes para planificar secuenciadamente las actividades de los alumnos. | | |
| METODOLOGIA: 19. He sido capacitado antes o después del acompañamiento en nuevas estrategias metodológicas a nivel de periodos o tiempos de | | |

| | | |
|--|--|--|
| clases, sistematización de aprendizajes Y evaluación. | | |
| 20. Existen instancias para compartir metodologías exitosas entre pares. | | |
| 21. He recibido sugerencias después del acompañamiento de nuevas metodologías que puedo aplicar con mis estudiantes. | | |
| 22. AMBIENTE: He sido capacitación en nuevas técnicas de manejo conductual | | |
| 23,Existe material diverso y de acuerdo a las necesidades y características de los alumnos en la escuela | | |
| INTERACCION: 24. Diseño actividades que permita la participación de todos mis estudiantes. | | |
| 25. Incentivo un aprendizaje autónomo, en el cual mis estudiantes ejercen roles. | | |

